

法政大学学術機関リポジトリ

HOSEI UNIVERSITY REPOSITORY

益田勝実国語教育論の軌跡：文学教育における「戦後」

著者	幸田 国広
出版者	法政大学国文学会
雑誌名	日本文学誌要
巻	67
ページ	12-24
発行年	2003-03
URL	http://hdl.handle.net/10114/9170

益田勝実国語教育論の軌跡

— 文学教育における「戦後」 —

はじめに

周知の通り、益田勝実は一九八一年を境に国語教育に関する発言を一切やめている。二〇年後の国語教育の現状を、益田はどう思っているのだろうか。

そもそも益田が、定時制高校の国語教師として最初の実践報告を行ってから、既に半世紀が経過した。それは、「戦後」における文学教育の本格的なスタートを告げるものであった。その後、日本文学協会を中心に旺盛な活躍が続く。先行研究は一九六〇年頃に、一つの転機があったことを示唆しているが、その背景や内実について十分に検討されてきたとは言いがたい。

益田が高校教師から大学勤務の研究者となるにともない、国語教育に関しては主に筑摩書房の高校国語教科書の編集委員として、活躍する場を限定することになる。教科書編集者としての益田の業績については、ともに編集委員を務めた鈴木醇爾

幸 田 国 広

の詳細な整理があり、鈴木はそこで益田のきわめて行動的かつ多彩な能力と活動の跡を浮き彫りにするとともに、沈黙した益田のその後を夢想してもいる。また、本来の研究領域に立つた古典教育論については内藤一志がその特徴把握、用語分析を試みている。内藤が言うように、益田の古典教育それ自体についての主張は概ね一貫しており大きな変化は見られないが、文学教育の位置付けについては「戦後」という時代の変遷とともにその発言に濃淡が見られるようになる。

もとより約三〇年にわたる国語教育研究者としての益田勝実の、多領域に及ぶ歩みを跡づけることは容易ではない。小論では、「戦後」を生きた益田の、主として文学教育論の生成・展開を追いながら、その特性を浮き彫りにするとともに、底流に一貫して注がれている（ことば）観の個性について論じていくことで、益田勝実国語教育論についての一考察としたい。

一、「戦後」を生きる文学教育の誕生

—— 出発点としての「文学教育の問題点」 ——

一九五二年十月、益田勝実は、新学習指導要領の言語生活主義とともに、文学を言語としての面からのみ把握する時枝誠記、その双方への批判を行った上で、「話す、聴く、読む、書く」という言語教育を、「考え、感じとり、新しい精神文化を創り出す」方向へと延長する人間形成の国語教育を唱えた。これは、日本文学協会の大会（第七回）がはじめて国語教育の部を設けたときのことである。

そこで益田は、「生徒達が文学から生き方を学びとり、豊かな心的生活の素材を摂取すると同時に、生徒達が文学を武器として現実との対決に立ち向かうようなものであるべき」ことを強調し、さらに「文学と生活を分離しすぎない」ことを付け加えた上で、高校一年の授業における「ふぶきの一夜」（有島武郎）の実践を報告した。この益田報告は、折からの国民文学論の強い影響下で行われたことに留意する必要がある。報告の前年、サンフランシスコ講和条約とともに日米安保条約が締結され、国家の現実的危機に対して全国民が「民族」的な自覚のもと新たな国民文学を生みだそうという時代の空気の中で、森山重雄や伊豆利彦等の提起を受け止めてはじめて登場した実践報告であった。つまり、益田報告は経験主義国語教育の「コスモポリタニズム」への批判と国民文学論へのコミットメントの上に成り立った実践であるところに時代的な特徴がある（当時の左派系の論調において「民族」は、「民衆」や「人民」とほぼ

同義に使用されていたことは注意しておきたい）。

報告された「ふぶきの一夜」の実践では、生徒が自分たちの現実と重ね合わせて作品を読み、その読みを通して現実認識をも深めていった。生徒の生活・現実に根ざした文学の読みの実践がなされた意義は戦後文学教育において画期的な出来事であった。表層的な言語技術の指導に傾きがちであり、また、「這いまわる経験主義」とも悪評された活動的な授業の現状を批判し、「現実と対決する」ことばの主体として生徒を育てようとする、人間形成の国語教育がこうして現れたのである。田近洵一はこの益田報告を「現象として言語技術主義に堕した言語生活主義教育を、その思想の次元でよみがえらせ、それをさらに一歩進めたものであった」と評している⁸。そして、この実践報告は、後に西尾実が問題意識喚起の文学教育を提唱する契機となる荒木繁「民族教育としての古典教育——万葉集を中心に——」を生むことにもなる。

初期益田の国語教育論・文学教育論を考える上で盟友荒木繁の存在は欠かすことができない。益田論が荒木論を生む「導きの星」と表現した米田利昭は一九六七年、益田の「文学教育の問題点」を取り上げて、その実践のオプティミズムを「のほろずな明るさ」と表現し、またその実践は「益田氏の強い腕力」と「人なみはずれたエネルギーな力や演技性」によるものとして、「つまりは、新しい人間が、新しい社会を作り、その過程に新しい国民文学が生まれる、という戦後の民主主義の昂揚期が生み出した明るさではないか」と揶揄意味に語った⁹。実際、初期の益田には時代状況の切迫感に苛立ちを隠せずに「文

学の機能と社会変革とをストリートに結びつけた一つの極端をいく¹¹⁾」発言が散見される。たとえば、座談会「文学教育をめぐる¹²⁾」において、荒木実践に対する広末保・西郷信綱の研究者側からの批判と対峙して益田は次のように発言している。

文学を教えることは、ただ文学を理解させるのではなくて、社会の変革をさせることでなければいけない。これは決して行きすぎではない。文学そのものの機能の中にあるのです。

こうした初期益田のラジカルな文学教育観に対する批判は、近年においても根強くみられる¹³⁾。

しかし、当時の国語科が脚本の読み方や、ラジオの聴き方、新聞の書き方といった実用本位の「リクリエーション」とも見紛う学習に堕しており、一方で植民地化による民族の危機といった差し迫った状況を前に、国語教師として現状を打開すべく、ある理想に向かつて取り組まれた実践としては、きわめてアクチュアルな価値を有していたとみるべきであろう。その実践は、田近の言うように、ことばを表面的な実用のレベルで捉えず、生徒の生活現実に根ざしたことばの育成に主眼があった。そして、そのアクチュアリティは続く日文協第八回大会での荒木報告へと発展的に引き継がれていくことになる。

荒木は、アメリカの従属国という現実、「民族」的危機の中で「民族の文学遺産の継承」を目指し、憶良や防人の歌を、生徒の生活上の問題と結びつけて読ませた。討論の成り立ちにくい高校生の間に、防人の歌を読んだときならぬ抵抗論争がわき起こったという衝撃性は、西尾実を感動させ、後に問題意識

喚起の文学教育を提唱させるに至る。このことは西尾における「戦後」との出会いをも意味した。戦前の解釈学的国語教育の理論、すなわち行的認識に基づく素読の重視（『国語国文の教育』他）から、読者の主体を重んじた鑑賞の回復へと西尾理論が発展していく、いわば跳躍点であった。

先に挙げた座談会「文学教育をめぐる¹⁴⁾」の中で、益田は荒木報告を積極的に支持し、これに対して、文学として深める、また、文学教育の固有性をどのように高めていくのか、といった観点から批判を行った広末や西郷と、むしろ荒木以上に前面に出て反論を行っている。しかしそれに対して広末は、益田・荒木等の性急さに対して現実的な視座からの、また文学のリズムという研究者らしい立場からの意見を強く提示する。司会の西尾からも益田の発言は「文学教育という」と、少くともせつかちです」と窘められている。そして、こうしたやりとりを経た二年後、益田は「しあわせをつくり出す国語教育について」を『日本文学』に発表する。これは荒木繁宛ての「覚え書」という体裁をとって書かれた益田の発展的な国語教育論であり、「文学教育の問題点」以降、特に荒木報告をめぐる諸氏との応酬の中で深められていった問題についての応答でもあった。このように、五二年の益田報告が翌年の荒木報告を生みだし、そしてまた荒木報告がその後の益田論を鍛え上げていったと言える。こうして相互参照項としての益田・荒木の関係を見るができるのである。

二、構造的視点の内部

——「しあわせをつくり出す国語教育について」の特質——

(一) 言語教育と文学教育との止揚

一九五五年、『日本文学』七、八月号に分載された「しあわせをつくり出す国語教育について」は、つづく大会への問題提起でもあり、戦後十年をふまえての総括と展望という広い射程の中で、従来からの問題意識をさらに発展させたものである。特に、荒木報告以降の様々な反応が意識されており、述べたようにそれらへの益田なりの応答として書かれたものである。またこの論は、一九六〇年代半ばに文学教育理論の歴史的検討を行った磯貝英夫をして「最も感動的なもの」と言わしめた¹⁴、初期益田における到達点とも言うべき論文である。

ここで益田は、教育基本法の精神を守り押し広げる立場から、一層「真の言葉の教育」を重視し、四つの言語活動領域を本当に生かしていくことが、生活を明るくし、人間を解放するという位置づけを行った。その際、「人と人とを結ぶ言葉の本来的な機能を、さらに積極的におしすすめるのが文学教育の任務」であるとして、「かく・はなす・よむ・きくということのほんとうの意味は、文学教育の中で一層あきらかにされる必要がある」という統一的な把握を行っている。ここには、ともすると言語教育と文学教育とを分裂させ、二元論的思考に陥りがちな問題を、萌芽ながらも構造的に考えようとする視点が内包されていると言えよう。米田利昭は前掲論文中、「しあわせをつくり出す国語教育について」に関して、「ここでは、軽蔑

していた四つの言語生活の形態にピタッとくっついている」と述べているが、こうした理解が些か本質からそれていることは明らかであろう。さらに米田の皮肉めいた語り口からは、「理想主義から現実主義」への変貌が匂わされているが、米田自身断定的に書けなかったように、そう単純には言えないことである。少なくとも、「文学教育の問題点」においても、既に益田には四つの言語生活形態を「考え・感じとり・新しい精神文化を創り出す」方向へ「延長」する、とりニアなイメージでの繋がりと意識されていたことは注意したい。ここではさらに、そうした線的な把握から構造的な把握へと、国語科教育の立体的イメージへ発展したとみるのが妥当である。

そのことは、「しあわせをつくり出す国語教育について」の後半で展開される荒木報告とその反応、および西尾実の提起に対する、益田自身の関わり方の中に如実に現れている。四つの言語生活形態に関する教育を、生徒の鋭い現実認識へ向けて発展させる文学教育を具体的にどう深めるか、という観点から、荒木報告をめぐって出された諸氏の批判を吟味し、そこで問題となった二つの方向について検討を加えている。二つの方向とは「現実と密着させて読む」という方向と、「深く作品を分析する」という方向である。これらを統一するものとして、益田は「文学の本質的な機能」を生かし「生徒の日常的なよみ方を国民的なよみ方に高めていくこと」を「根本的立場」として提起する。

「文学の本質的な機能」に即したよみ方、というのは、作品の生命を重んじたよみ方ですが、それは文学研究者的な

よみ方のことではないと思います。よみながら笑ったり、悲しくなつて涙が出たりそれをこらえたり、つまらないので途中で投げ出したりする、あの日常的な文学作品のよみ方です。(中略) そのよみ方の中で、その中にふくまれていた高度な芸術享受の可能性をのばしていくよみ方が必要だと思ひます。日本の全民衆の作品のよみ方をほんとうに科学的にも芸術的にも高めていつて、国民的なよみ方を確立しようとする方向に志向された、文学作品とのぶつかり方がほしいのです。

荒木の立場、苦悩、逡巡を我がこととし、広末や西郷等から突きつけられた批判をこのように内側に取り込むことで、益田の文学教育論はより具体性を増したと言えよう。そして、この「国民的なよみ方」へという方向性を可能にする「結節点」を、形象の重視に見いだしている。このことは、より文学のことばそのものに着目しよう、またそのことから文学教育ははじめられなければならない、という強い意志表示として、これまでの、自身を含む文学教育の「弱点」克服の道として、益田が擲んだ一つの結論であつた。ここには以前の性急さ、焦燥感が前に出て社会変革へと直結させようとする姿勢は相当に抑制されている。ここでは「ことばの教育」としての認識の深化が益田の国語教育論を構造化していく上では決定的ともいえるモメントとなつている。その際、文学教育の位置付けが形象を重んじるという、文学の読み方の原点とも言ふべき基盤をふまえてなされていることは特筆すべきであらう。

こうした立場から益田は論文の最後で西尾理論に対する修正

意見として、「問題意識のための文学教育」(西尾) 対「問題意識による文学教育」(荒木) を統一する「問題意識に貫かれた文学教育」(傍点ママ——以下同じ) を提案する。そしてそのためには、「作品と生徒だけの関係をクローズアップしないで、クラスという、教師もいれば級友もいる集団の場であり、集団が問題意識に貫かれて作品とぶつかつていく点こそ大切」だと述べる。ここには、「文学教育の問題点」以来一貫した教室の集団による話し合い、読み深めという実践的立場が確認できよう。また、クラス集団の重視という観点は後に太田正夫の「十人十色を生かす文学教育」にも引き継がれていくことになる。このように、この時点での益田にとつて言語教育とは、無論日常生活・社会生活に必要な実用的言語獲得を目指したものではなかつた。この時益田は教育基本法の言う「真理と平和を希求する人間形成」のために必要な「真の言葉の教育」という内実を明瞭に志向しはじめたのである。

(二) 生活綴方教育との結合

「しあわせをつくり出す国語教育について」における荒木への呼びかけの中で、益田はしきりと生活綴方教育運動との連携強化の必要を説いている。そして、自らの文学教育論のベースに「書くこと」と結びつけるという具体的かつ発展的な実践の方向性を提示した。初期益田の文学教育の特質について、いち早く生活綴方との近似性を指摘したのは増田修であつた。¹⁵ 増田は、すでに「ふぶきの一夜」実践の中に、生活綴方的なりアリズム、つまり「作文によつてまず自己と自己をとりまく現実を

リアルにみつめさせ、それを対象化させることにより現実を批判的にみる目をつけさせ」る指導方法との同質性を見いだし、益田は生活綴方の伝統を「発展的に継承」したと捉えている。それでは益田は生活綴方の那邊に注目していたのだろうか。

益田は「しあわせをつくり出す国語教育について」に先立つ一九五三年十一月、「たどたどしい作文教室から——定時制高校の場合——」¹⁶を発表する。ここでは、生活綴方の伝統と意義を基本的に確認した上で、それを「継承・発展させ」る立場から、しかし高校現場では、生活綴方の限界性に突き当たり、そこからいかに実践をおしすすめたらいかにという苦悩が吐露されている。そしてそこでは「ただありのままを書く」という自己表現にとどめず、具体的に、書くことによる自己発見という観点から書き直しをさせるという指導によって、「書き手の立場のあいまいさ」を問題にし、人間形成の内的過程としての作文指導を報告する。さらに、ここでも西尾実理論の言う問題意識喚起の後には自然と作文に結びつくという見解に対して、「生活の現実を生活の現実として描くには問題意識と同時に生活の現実に対する社会科学的な知識も必要」と反論を述べる。このように、目に見えたありのままを書かせるという生活綴方に加えて、社会科学の知識・方法を交差させていく地点に、真に現実認識を深めさせていくリアリズムとしての作文指導を提案したのである。

また、その翌年行われた共同討議「国民文学と国民教育」¹⁷においても同様に、生活綴方の限界性の指摘と発展的な方法の必要性を力説している。ここでも西尾の、子どもの綴方・作文が

国民文学の運動につながる方向にもつと目を開くべきだという発言と、それを受けた増淵恒吉発言に続いて異論を唱えるのである。益田は、「多摩の子」という綴方文集に掲載された「うめぼし」という子どもの詩を取り上げる。「朝ごはんのとき／かあちゃんが／うめぼしを、だした／ぼくは／うめぼしを、たべないで／じつと、見ていた／」としあき、どうしたの／と、かあちゃんがいった／「おら、うめぼし、いやだ」／といったら／かあちゃんの目から／なみだがでた／ぼくは、すぐ／「うめぼしでいい」／といった。この詩を書いた十歳の少年が貧乏を苦にした父親に公衆便所で殺されたことが週刊誌で取り上げられたことを紹介し、この詩が子どもの詩としては「非常に美しいもの」ではあっても、まただからこそ綴方としては限界にきている作品だとして、次のように述べる。

過去の日本の国語教育の伝統の中から築き上げられて来た生活綴方教育はすばらしいとおもいます。しかし、今日の実際の中では、そういう詩を作っても、その子どもは父親に絞め殺されなければならない。それだけでは子供の父親を変えて行くこともできないのです。いわば現実の前に文学は無力である、ということとは言えないこともないわけです。(中略)そこに一つ、例えば国語教育なら国語教育、綴方教育なら綴方教育の中に、今までの伝統的な方法だけじゃなくて、伝統の中から、もう出ないといけない点があるのじゃないか、と思われるのです。

このようにこの時期の益田の生活綴方観は、その意義を継承しつつも現実変革の人間形成という観点からその限界を見つ

め、伝統の枠内にとどまらない新たな方法を志向していた。そしてここに現実認識の方法としての生活綴方と文学作品の（読み）との結合による強力な現実変革の文学教育が構想されたのである。

こうした内実を持つものとして「しあわせをつくり出す国語教育について」における綴方教育運動との積極的提携といった方針提起、「書くこと」と「読むこと」の「はつきりした関係づけ」という問題提起等を吟味する必要がある。益田はけつして伝統的な生活綴方の方法をそのまま持ち込み、それで良しとは考えていなかった。そしてここでは、孤高の文学教育ではなく、述べたように文学教育自体を豊かに深める視点とともに、運動論としての立体性までもが模索されていることに目を留める必要があるだろう。「戦後」とともに歩んだ益田の国語教育論はここに一つの到達点を示すこととなったのである。

三、ボトムアップの国語教育へ

——「一つの試み」「国語教師・わが主体」——

しかしながら、諸氏の指摘にあるとおり、益田勝実の国語教育論をたどっていくと、一九六一年十月の「一つの試み——十年目の報告——」¹⁸という論文が大きな転機を示していることに気付かされる。サブタイトルのとおり定時制高校での実践十年目にそれまでの自己の歩みを振り返り総括を行っており、益田自身がこの報告を一つの区切りにしようともくろんだことが窺える。その冒頭で益田は、「わたしの欠陥とわたしのうら

みごと」と題して、『指導要領』の言語生活経験主義に反対しつつ、歴史科学的思考を教えこもうと強調しているに過ぎません」とかつての自分を厳しく批判し、「考える国語教育」を掲げながら、その内実が「（既成のもの）に依存しながら、何かを夢見ていた」空疎なものであったことを告白する。そして、「教育をめぐる現実の反教育的・反民主的な環境との闘争に、教育の力を発展させる余裕さえ失っていく日本の青年教師たち、苦闘しつつ瘦せている国語教師が無数にあり、その事実を抜きにしては、国語教育のあり方を考えても、それは単なる理想図にとどまる」とのきわめてクールな現状認識を吐露した上で、必要なのは、「国語そのものの（ことばの持つ考える機能）（ことばの考えていく生きた力）に即して、国語教育を展開する」ことだと述べる。そしてこの、ことばと思考に基盤をおいた発想は、後年「（内なることばの国）建設」¹⁹という表現に結実する言語の教育観にまで継続することになる。六〇年代以降益田は、コミュニケーションの用法や「正しい国語」を教えるという通念に対して、表現主体の内部にたくわえられたことば、内言の重視を訴えるようになるのである。そして以前のような、スローガンとともに打ち出される文学教育の主張は影を潜めるようになる。

では、なぜこうした転換が益田におとずれたのか。

増田修が指摘するのは、生徒の基礎学力の不足という現実的な問題が契機となったとして、『文学教育の問題点』が学校づくりの端緒における困難さを背景にもっていたのに対し、『一つの試み』は学校づくりが一定の前進を示した時点で困難

さを背景にもっていた」という時代の進行に伴う、前進の帰結としての新たな問題への対応である²⁰。また、基礎学力問題は高度経済成長とともに明瞭かつ広汎な、まさに教育問題の中心となっていく。それにともない、言語と思考の問題もクローズアップされ、学問的にも精力的に深められていった。国語教育においても、たとえばウィグツキーの理論を紹介し導入した柴田義松「コトバの発達と認識の発達」が『教育科学国語教育』に連載されたのもほぼこの時期（一九六〇年一月～一九六一年四月）である。その意味では、増田の言うとおり益田は国語学力、言語と思考の関係等についての課題を先取りしていたと言える。ここでも益田は時代の先端を鋭く察知しているのである。

「一つの試み」とほぼ同時に発表された「国語教師・わが主体」²¹では、益田自身の反省と変容がより率直に、より自己言及的に語られている。ここではまさにことを教える国語教師としての自己自身のことを疑い、そこに自分のことをもっていない空虚な自己を発見し、それまでの国語教育理論を「観念的」であつたとして退ける。『憲法』『基本法』から、上から考えてきての、民主社会の建設↓民主的な言語生活の確立↓「正しいことば」〈科学的なことば〉へ人間愛のこもつたことばの観念的な規定をうしろめたく思いつづけてきた。「それを下から、民族の歴史的状况と今日の状況のかさなりあう地点、ぼく自身の自己変革と若い世代の新しい人間の形成上の要求とが重なりあう点からつかみ直し、その上で多くの教育上の目的意識を強化しなければならない」。上からの国語教育ではなく、

下からの国語教育へ、というベクトルの変更が、益田の内省によつて導きだされている点に注目したい。「ぼく自身の自己変革」を基点に、求められている点に注目したい。「ぼく自身の自己変革」を基点に、求められている点に注目したい。ここでも内側から込み上げてくることばの確立である。その契機に柳田国男の「喜談日録」、今井誉次郎の「作文憲法第一条」があつたことが告白されているが、問題は、そのような内省と自己変革を求めようとする益田の内的動機、あるいは思想的な背景である。それは、けつして生徒の基礎学力問題や、現場と指導要領の双方をにらみながらの教科書編集を通したバランス感覚によるものだけではなくただろう。否、そうしたことは表層に現れた現象の一部であり、問題の根はより深いところにあると推察される。

須貝千里は戦後文学教育を総括し、五〇年代から六〇年代の文学教育への移行の中に「ベクトルの大転換」を見る。その要因として五〇年代に進行した社会主義国に対する幻滅意識の拡大、国内民主勢力の戦線の混迷、体制側の反動攻勢等をあげ、五〇年代のそれが一見敗北に見えたとしても、実はそうではないことの理由を次のように述べる²²。

あるべき理想像を先に設定して、それに子どもたちを引き上げる、あるいは子供たちが自らそこにたどりつくことに期待するという形の教育のあり方に対しての反省が、あたらしい文学教育のあり方の模索をすすめたからだ。内面的な自己検討を経ることによる深部からの「人間形成」が求められ出したからだ。こうした一見戦線の後退をよぎなくされた中で、しかしその内部で進行した主体的な自己変革の営みを評価しなければ、民衆の側の歴史のダイナミズ

ムをとらえそこなうだろう。

このように「民主主義という思想と民衆との内的な出会い」が六〇年代初頭に起こったことを述べた後、須貝は直接この「一つの試み」に言及し、益田の反省の弁を捉えてそこに五〇年代文学教育の不毛性をみるのは誤りであると指摘する。そして逆に須貝は益田が「(五〇年代)」の『考える国語教育』の真の発展をめざすがゆえに、自己の「(五〇年代)」を厳しく総括している」との見解を表明している。もしも益田の自己批判に、敗北感や挫折の影を感じ取れたとしても、それは理想に向けて昂揚していた時代の熱気が醒めた後に漂う、六〇年安保以後の時代の特有な空気そのものの影ではなかったか。²³ここで文学教育における「戦後」はたしかに一つの「(壁)」に突きあたった。益田のベクトルの転換はそれを示している。ちなみに、かつて「政治と文学」論争で中野重治を批判した荒正人、平野謙が、今度は「市民」的立場の奥野健男(『政治と文学』理論の破産)によつて批判されたのが一九六三年のことである。高度経済成長とともに、「戦後」という時代そのものが変容しはじめる。

だが同時に、須貝が言うように、益田はその挫折感から己を奮い立たせ、地に立つ足元から見直し、明日の国語教育をもう一度根本から考えようとしたのである。それが益田にとつて、ことばの使い手としての、また国語教師としての自己の主体を問う、ということであった。逆に言えば、五〇年代の益田の理論と実践は、緊迫した時代状況と切り結んだところで行われた歴史的な必然であった。だから、益田自身の自己批判にも関わ

らず、かつての論は否定し尽くせるものでもなく、「文学教育の問題点」から「一つの試み」に至る十年は、益田自身の「(ことば)観」、ひいては言語の教育とは何か、という根源的な命題への認識の深まりと軌を一にしているのである。

四、集大成『国語科教育法』における文学教育の位置

このように「戦後」という時代の変遷にともなう言語観・文学観の変容・深化の過程に益田勝実文学教育論の特質を見ることができる。

述べたように六〇年代以降、言語の教育か、文学教育か、という二元論を真に克服する道を、益田の場合ことばの働きそのもの——特に内言の重視——に求め、「内なることばの国」建設という目標論に迫り着いた。それは、研究者としても「歴史社会学的方法」から「歴史社会学的立場」へという「(方法)」の直接的な駆使によるのではなく、「微視的なアプローチ」によつて、「ことばの中にもぐりこんでいる歴史性・社会性」を見ることが対象に迫ろうとする「(立場)」へとシフトしつつも、その「(立場)」そのものは一貫していたことと同じである。しかし、表面的には、文学教育論は後景に退き、かわつて主に筑摩書房教科書編集の活動から生みだされた新単元や新教材の提案が、活動としては前景化するようになる。特に筑摩のPR誌『国語通信』を通じてそうした新しい提案を現場に投げかけ、国語教育の実質的な刷新を図ろうと精力的な発言を繰り返した。

一九八一年、以後益田が国語教育について口を閉ざすこの年の三月、法政大学通信教育用テキスト『国語科教育法』²⁵が完成する。益田国語教育論の集大成とも言えるこの著作は全五章から成り、トータルな国語科全体の把握とともに、きめ細かな学習へのアドバイスまでが盛り込まれた、豊富な内容のテキストである。とりわけ「第一章 国語教育の諸前提」には益田国語教育論の到達点が凝縮された形でしかも体系的に示されている。「正しい国語」を教えるという「母国語の現状維持」に国語教育の原点をおくのではなく、「異質なすぐれたことばとさまざまに出会い、それで自分のことばを搏ち、自分のことばを鍛えていく」ことで「より新しいよりよい現代語を創造する学習」に原点が修正されるべきだという益田の国語教育論の基礎が明瞭に語られている。ここにはかつての「現実変革」といった大上段の構えではない、「微視的なアプローチ」による確かな教育論としての成熟を確認することもできよう。そしてこのとき文学教育の位置が明瞭な存在意義を持つものとして蘇ってくるのである。

コミュニケーションのことばを養い育てていく基盤となつて、この内部のことばと文学の助け合いを忘れて、外に現れていることばのことだけを考える言語教育は、真には言語教育たりえないでしょう。人は、文学作品のことばでなくても、多くのことばを自己の内部にインプットします。蒔きつけるといつてもいいと思います。しかし、それは必ずインタレストとともに受けとめたことば、衝迫を感じたことばでなければ、受け入れていないのです。だから、どんな時、ことばが最も差し込んでくるかという問題として、文学ということばの芸術の機能を、国語教育は無視できないのです。²⁶

このように、文学のことばが自分の「内部のことば」を「搏ち」「鍛える」契機となる。それなくしてはコミュニケーションのことは自体が瘦せたものになりかねない。つまりそうした文学教育の側からの言語の教育の問い直しこそ八〇年代に至って益田が達着した文学教育の可能性と位置なのである。古典教育も含めて、内なることばを「搏ち」「鍛える」異質なことばの批評性こそがその文学教育論の核心に据えられているのである。

しかし、益田はその後程なく沈黙する。

同年九月、一〇月と続けて岩波書店の雑誌『文学』は国語教育の特集を組む。その九月号掲載の座談会「国語教育への提言」²⁷で、「文学偏重の国語教育」をどうするかというやりとりの中、益田は「高等学校教科書をずつつくってきましてけれども、ここところで、もう絶望してやめたんです」と述べ、「師と仰いでいた西尾先生が亡くなられたのを機会にして」以後一切関係しないことの理由に「現場教師への不信任」をあげている。一九七八年学習指導要領が「表現」重視を謳いながらも、それに対応する手当を何ら行わないことに対して、一日もストを打たない、つまり端からやろうとしない現場の無関心さ、自然科学や社会科学に関する教材を現場が扱おうとしない保守性を「文学偏重」の現状を生みだした背景として語る。これは一見、文学教育否定の発言のようにもとれるが、そうでは

ない。テキスト『国語科教育法』においても、杉森久英の「文学臭い授業」が多くもつと読み書きをきちんと教えよという批判を紹介しながら、そうした現状の存在を一方で認めつつも、それは国文科や教育学部出身の教師による「文学的知識の授業」であって「真の文学の授業」ではなく、「文学作品を教室で理屈や知識の趣味でこねくりまわすことが問題なのであつても、文学作品のすぐれたことばの表現に接しないようにすべし」という議論ではない」と断っている。益田が当時文学教育に対してそうした微妙なねじれを抱えていたことがわかる。だが、益田はその座談会に続く翌月『文学』の論文「古典教育とよばれるもの」が国語教育に関する最後の発言となる。

以上のように、約三〇年にわたる益田の国語教育論は一九六〇年頃を境に、「上からの国語教育」から「下からの国語教育」へとベクトルの変更を経ながらも、主体の形成に資することばの育成という点では一貫して深められ、絶えず時代状況に敏感に反応し、その先端の矛盾と切り結ぶ形で構想されてきた。特に文学教育論は潜在顕在を問わず常にその中核に位置し、その意味づけは今日においても強烈な光彩を放ち続けていると言える。しかし、だからこそ益田の沈黙の意味は重い。どのように文学のことばと出会わせるか、今、その原理と方法の探求が強く求められている。やがてバブルをむかえる八〇年代の虚妄の明るさは、「必要」から「欲望」へと人々の経済原理を質的に変え、都市化や脱産業化によって未曾有の消費社会・情報化社会を整える。もはや「戦後」の残滓すら見いだすことのできない時代の入り口で益田は沈黙せざるを得なかった。「真の文

学の授業」が衰退し、「文学的知識の授業」が今なお、否まします蔓延している二一世紀初頭を、益田勝実はどこかで鋭敏に予測していたのかもしれない。

注1 「益田勝実教科書編集の歩み」『日本文学』第四〇巻第八号

一九九一年八月

2 「益田勝実の古典教育論についての検討」『語学文学』第三一号一九九三年三月、「益田勝実氏の古典教育論再読」『日本文学』第四五巻第九号一九九六年九月

3 「文学教育の問題点」『日本文学の伝統と創造』岩波書店一九五三年五月

4 本多秋五はその端緒である竹内好の国民文学論についてこう語った。

「つまり、竹内好の国民文学論は、日本の現行文学に対する全面的な不信を、彼の解する意味の中国文学のプリズムを通して、構造的にとらえ直したところに発している。アメリカの占領下にあつて、日本が植民地化しつつあるという眼前の事実が、ここに作用していたことはいふまでもあるまい。」

（『物語戦後文学史』一九六六年三月）

5 「文学教育の動向」『文学』一九五一年三月

6 「文学教育の任務と方法」『文学』一九五二年三月

7 一九四〇年代後半から五〇年代半ばまでのナショナルな心情を表す言説や用語については次の研究を参照されたい。小熊英二『民主』と『愛国』戦後日本のナショナルリズムと公共性』新曜社二〇〇二年十月

8 『戦後国語教育問題史』大修館書店一九九一年二月

- 9 「民族教育としての古典教育——万葉集を中心に——」『日本文学』第二巻第九号一九五三年一月
- 10 「荒木・西尾・益田・大河原」『日本文学』第一六巻第五号一九六七年六月
- 11 浜本純逸『戦後文学教育方法論史』明治図書一九七八年九月
- 12 座談会「文学教育をめぐって」『日本文学』第二巻第七号一九五三年九月
- 13 紅野謙介「教材の多様化と文学主義の解体」『日本文学』第四五巻第四号一九九六年四月、また直接益田への論及ではないが、澁谷孝の文学教育批判等も視野に入れる必要がある。『人間教育』などという茫漠とした意味を持つことばを使うこと自体、文学教育論の目標が通俗的な常識論にとどまることとの主要な原因をなしている。その上、人間教育としての文学教育とは、結果としては特定の立場の思想教育になりやすい。』（『文学教育論批判』明治図書一九八八年一〇月）
- 14 「文学教育理論の歴史的検討——日本文学協会の理論史を中心に——」『日本文学』第一五巻第九号一九六六年一〇月
- 15 「現実と対決する文学教育——益田勝実その初期の仕事——」『日本文学』第二二巻第一号一九七三年二月
- 16 「たどたどしい作文教室から」『日本文学』第二巻第九号一九五三年十一月
- 17 共同討議「日本文学と国民教育」『日本文学』第三巻第一号一九五四年十一月
- 18 「一つの試み——十年目の報告——」『日本文学』第十巻第六号一九六一年八月
- 19 「内なることばの国」建設のために『国語通信』第二六号筑摩書房一九七九年五月
- 20 注15と同じ
- 21 「国語教師・わが主体」日本文学協会編『教師のための国語』河出書房新社一九六一年一〇月
- 22 「文学教育の歴史と展望③」一九六〇年代の文学教育」日本文学協会編『日本文学講座 12 文学教育』大修館書店一九八八年三月
- 23 益田自身の当時（五〇年代）の述懐として『西尾実国語教育全集 第八巻』解説に次のようにある。
「この『荒木報告』を受けての——引用者注）民族教育論議には、当時の日本の占領軍政からの解放による国民的自覚、眼前の朝鮮戦争におけるアメリカ軍のアジア介入の仕方に対する強いおそれというようなものを抜きにし、また国民文学論的な文学への接近の風潮を抜きにして、今日は是非を云々してもはじまらないものが確かにある。あの時、おそらく、『民族』の契機を持ち込んだ荒木氏は荒木氏なりに、また、もつと一般的に現実の社会状況と向き合う教育を考えていたわたくしはわたくしなりに、問題を少しはぐらかされたと感じながらも、西尾先生のある理論的収斂のしかたに、ハッと息を呑んだものではなかっただろうか。まして、荒木氏はデッチ上げられた事件のために、教室を離れた。わたくしもまた、自分の定時制高校生に対する労働者教育への権力介入をおそれて、具体的な実践報告をやめ、一方で地下運動的な政治活動にかかわっていくことで、自分を文学教育の理論的追求から遠ざけてしまった。」

- 24 「歴史社会的方法から歴史社会的立場へ」『日本文学』第一六卷第九号一九六七年一〇月
- 25 『国語科教育法』は文部省認可通信教育用テキスト。法政大学通信教育部の発行。非売品。
- 26 注25と同じ
- 27 座談会「国語教育への提言」『文学』第四九卷第九号一九八一年九月。メンバーは益田の他、大村はま、加藤周一、金田一春彦。

(こうだ くにひろ・一九八九年卒／二中高教諭・人間環境学部兼任講師)